

DÉCLINER LES ATTENDUS DE FIN DE LYCÉE : POURQUOI, COMMENT ?

Si les programmes indiquent les objectifs visés, ils demandent aux enseignants de préciser, selon leur contexte local, les acquisitions et les modalités de leur évaluation. Une proposition de mise en oeuvre en volley-ball.



Les nouveaux programmes d'éducation physique et sportive du lycée général, technologique et professionnel¹ replacent le projet pédagogique d'EPS au centre de l'activité des enseignants.

À l'instar des programmes moins prescriptifs pour le collège², les équipes doivent saisir les marges d'autonomie et d'initiative dans le cadre des objectifs de formation fixés par la nation. Elles peuvent ainsi définir les modalités de travail et les démarches d'enseignement qui leur semblent les plus efficaces et les plus adaptées aux caractéristiques de l'établissement et des élèves. Il convient de ne laisser aucun élève sur le bord du chemin de la culture physique sportive et artistique : certains élèves sont présents en cours mais « échappent » à des apprentissages utiles à leur vie physique présente et future ; d'autres, de 3 à 5 %, et jusqu'à 9 % des filles en lycée professionnel sont totalement absents d'un enseignement pourtant obligatoire³. Sans mettre en cause les compétences et l'engagement des enseignants, force est de reconnaître que le lycée cristallise certains défauts de notre système éducatif,

suscitant parfois l'ennui, voire la perte du goût pour le travail et l'effort. Il n'est pas toujours adapté au développement des compétences indispensables à la réussite d'études supérieures et à l'insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Quatre opportunités au bénéfice des élèves

Les programmes 2019 redonnent toute leur place au rôle de concepteur/ingénieur des professeurs d'EPS pour inventer les solutions les plus pertinentes et les plus adaptées au contexte local. S'il est impossible de tout enseigner à chaque niveau, le programme indique que « *les enseignants sont responsables de la déclinaison des attendus de fin de lycée (AFL) par APSA et de la démarche pour les atteindre* ». Cette affirmation ouvre à plusieurs opportunités d'évolution du travail des équipes et des enseignants.

Sortir du bachotage des épreuves certificatives

Les anciens référentiels du baccalauréat sont parfois devenus les pratiques scolaires

de référence⁴. Ainsi, il arrive que le 3 x 500 soit proposé dès la classe de Seconde alors que l'enseignant peut mettre en place des formes de pratique différentes pour le demi-fond, plus significatives et ludiques. En volley-ball, le 4 contre 4, en groupe de niveau, sans aménagement réglementaire (service depuis la ligne de fond), est rarement adapté à tous les élèves de Seconde. Les nouveaux programmes nous invitent donc à cibler les objets d'enseignement prioritaires à chaque étape et à proposer des formes de pratique adaptées aux conditions d'enseignement, au niveau de scolarité et aux besoins et acquis antérieurs des élèves.

Distinguer⁵ les formes de pratiques du lycée des pratiques sociales

Transmettre des apprentissages moteurs culturellement signifiants questionne la réalité de pratiques sportives qui évoluent sans cesse. Passer d'une centration sur l'APSA à une centration « sur l'élève dans l'APSA » constitue un levier incitant à créer des formes de pratiques scolaires originales permettant des apprentissages moteurs spécifiques en respectant le fond culturel de l'activité.

En volley-ball, les débats sur la possibilité de blocage du ballon témoignent de tentatives d'utiliser certaines variables didactiques non pas comme dispositif magique pour apprendre mais bien pour permettre aux élèves d'avoir une expérience de voleur⁶. Progresser dans l'activité et être plus cultivé⁷ c'est, selon nous, s'approprier son fond culturel⁸, c'est-à-dire :

- intégrer le mobile organisant l'activité du pratiquant (en volley-ball, se mettre en projet avec son équipe pour faire basculer un rapport de force) ;
- acquérir une motricité (prise d'information rapide, tête relevée) et des techniques spécifiques ;
- développer un rapport à l'autre structurant pour jouer (seul ou collectivement), coordonner différents rôles moteurs (réceptionneur, relayeur passeur, attaquant) et d'aide à la pratique (coach, observateur, arbitre).

Articuler les acquisitions méthodologiques et sociales avec les apprentissages moteurs

En adéquation avec les précédents programmes, les compétences méthodologiques et sociales sont fréquemment

inscrites dans les projets d'EPS. Néanmoins, elles ne sont pas systématiquement enseignées, parfois réduites à certaines acquisitions comme le savoir s'échauffer et leurs contenus rarement articulés avec les dimensions motrices. Pourtant, les compétences sociales et disciplinaires font appel au même processus d'attribution de sens⁹. En effet, créer et organiser les interactions entre les élèves, à partir de critères d'observation ou d'évaluation ciblés et précis, permet de réguler et de transformer les comportements moteurs, de développer les apprentissages méthodologiques (observer, se situer, se projeter) et sociaux (coopérer, débattre, argumenter).

Questionner formes de groupement et modalités d'évaluation

Certes, les groupes de niveaux présentent un avantage pour la notation, mais ils sont parfois stigmatisants, de même que les terrains montants et descendants et que certains modes de constitution des équipes par des capitaines (le plus souvent de sexe masculin)¹⁰. Ils peuvent cependant constituer un obstacle au développement de compétences psychosociales déterminantes pour un engagement durable dans une pratique physique sportive ou artistique et d'éducation à la santé.

Le poids de la notation est une des causes du décrochage des élèves, faisant de

l'école française « une sorte d'immense gare de triage et d'étiquetage »¹¹. Il conduit insidieusement les enseignants à établir des critères regroupant la majorité des élèves dans une zone moyenne (avec des notes de 8 à 12), plutôt que d'opter pour une stratégie visant à motiver les élèves et évaluer les acquisitions¹². Pourtant, la motivation des élèves repose sur trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la proximité sociale¹³. Pour structurer l'apprentissage des élèves, l'enseignant doit notamment veiller à nourrir ces trois besoins fondamentaux. Les élèves en retour manifestent un meilleur engagement en EPS.

Travailler en équipe

Pour atteindre les ambitions des nouveaux programmes, les équipes EPS disposent d'une responsabilité accrue dans l'élaboration de leur projet d'enseignement pour préciser les acquisitions effectivement visées dans le souci d'une école inclusive. Cela peut se faire :

- en ciblant, à chaque étape, les objets d'enseignement prioritaires adaptés aux conditions d'enseignement, au niveau de scolarité et aux besoins des élèves ;
- en créant des formes de pratique scolaires contextualisées qui permettent aux élèves de vivre une pratique authentique et d'être plus cultivés ;

- en abordant simultanément les différentes acquisitions (motrices, méthodologiques et sociales) ;
- en choisissant des formes de groupement adaptées et mettre en place des évaluations positives et formatives garantes du développement du sentiment de compétence des élèves.

Décliner les AFL : un exemple en volley-ball

La démarche s'appuie sur un diagnostic local (un établissement où de nombreux comportements individualistes et quelques incivilités sont repérés qui se fixe comme priorité d'apprendre à travailler en groupe et à développer le vivre ensemble) décliné dans le projet d'EPS (coopérer et se mettre en projet dans un climat propice au développement des compétences et à la vie collective). Celui-ci organise la programmation, qui, pour le 4^e champ d'apprentissage, prévoit deux séquences d'enseignement de volley-ball pour lesquelles les AFL sont déclinés ainsi que les éléments prioritaires visés (tableau 1).

Une première séquence d'apprentissage

L'objet d'enseignement prioritairement visé est celui des alternatives d'attaque. Les élèves doivent apprendre à choisir, à bon escient, entre renvois individuels ou

T1 - APSA, programmation, objectifs et contenus : un exemple d'appropriation locale

APSA : volley-ball Niveau : classe de seconde		1 ^{re} séquence	2 ^e séquence
Déclinaison des attendus de fin de lycée (AFL) dans l'APSA	S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard du rapport de force.	S'engager pour gagner une rencontre en alternant renvois directs et renvois collectifs.	S'engager pour gagner une rencontre en exploitant la diversité des alternatives d'attaque.
	Se préparer et s'entraîner, individuellement et collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.	Se préparer et s'entraîner pour agir efficacement seul ou collectivement en situation de match.	Se préparer pour choisir un projet stratégique.
	Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.	Assumer les rôles de réceptionneur, non réceptionneur, relayeur et coach.	Assumer les rôles de réceptionneur, non réceptionneur, relayeur-passeur, attaquant et coach.
Forme de pratique porteuse des contenus d'enseignement prioritaires	Objet d'enseignement	Les alternatives d'attaque : choisir à bon escient renvois individuels ou renvois collectifs.	Les alternatives d'attaque : attaques en 1 touche, 2 touches, 3 touches, aux ailes ou au centre, placées ou frappées.
	Règle principale	Les points marqués en zone arrière sont comptés comme points bonus.	Choix de son point bonus et attribution d'une contrainte à l'équipe adverse.
Éléments prioritaires pour atteindre les AFL	Connaissances	Connaître le vocabulaire spécifique, les règles essentielles, les principes d'efficacité. Identifier ses points forts.	Connaître les principes d'efficacité techniques et tactiques. Identifier les points forts et faibles de son équipe et de l'équipe adverse.
	Capacités	S'organiser pour attaquer prioritairement le fond de la cible adverse. Choisir à bon escient renvoi ou conservation. Observer.	S'organiser et mettre en œuvre une variété d'attaques pour atteindre la cible adverse. Choisir à bon escient renvoi ou conservation. Observer, réajuster.
	Attitudes	S'inscrire dans un projet commun. Accepter les conseils. Encourager.	S'inscrire dans un projet commun. Donner et accepter des conseils. Conseiller et encourager.

renvois collectifs. L'indicateur privilégié est la marque en zone arrière.

Les modalités :

- match en 3 contre 3 en 15 pts avec temps mort obligatoire à 8 ;
- terrain de 6 x 6 ou 7 x 7 m ;
- blocage du ballon possible en première touche de balle ;
- service depuis une zone arrière à 4 m du filet.

Le score bonifié : les points marqués en zone arrière sont comptés comme points bonus et, avec le score, ils témoignent d'un choix judicieux entre renvois individuels ou renvois collectifs et d'une efficacité dans l'action.

Les repères que l'enseignant peut communiquer aux élèves sont :

- lorsque le ballon est en zone arrière, je fais progresser la balle de l'arrière du terrain à l'avant selon une trajectoire haute pour donner du temps à un partenaire ;
- lorsque le ballon est en zone avant, je joue seul selon une trajectoire tendue pour mettre en crise de temps l'équipe adverse.

Les niveaux de compétence sont renseignés grâce à la feuille de marque et le code couleur permet facilement de repérer les degrés d'acquisition atteints (encadré).

Les effets sur les apprentissages sont visibles dans les trois composantes¹⁴ de l'activité des élèves, les 3 AFL étant visés simultanément car les élèves doivent se mettre en projet et coopérer pour réussir :

- le projet de performance consiste à être efficace dans les actions réalisées afin de gagner la rencontre (AFL1) ;
- le projet de compétence se résume à faire des choix techniques et tactiques pertinents ainsi qu'à assumer des rôles pour maîtriser l'affrontement collectif (AFL1 et AFL3) ;
- le projet d'entraînement amène les élèves et les équipes à se préparer ou s'entraîner pour maîtriser l'affrontement collectif (AFL2).

La seconde séquence d'apprentissage

L'objet d'enseignement visé concerne toujours les alternatives d'attaque. Il se complexifie par la mise en évidence de la variété des attaques possibles.

Les modalités

- match en 3 contre 3 (ou 4 contre 4) en 2 sets de 15 pts avec temps mort obligatoire à 8 ;
- terrain de 7 x 7 ou 7,5 x 7,5 m ;
- blocage du ballon possible en seconde touche ;
- service depuis une zone arrière à 4 m du filet.

Score bonifié : lors du premier set, chaque équipe choisit de façon secrète et concertée, la forme d'attaque qui sera valorisée par un point bonus lorsqu'elle est suivie du gain du point. Lors du second set, chaque équipe impose à l'équipe adverse les conditions d'attribution du point bonus. L'enseignant peut varier, élargir ou réduire les actions valorisées, en fonction de l'évolution des stratégies et des réussites collectives (attaque smashée gagnante à l'aile gauche, droite ou au centre ; attaque en une ou deux touches de balle, à 10 doigts après conservation du ballon ; balle poussée à une main ; attaque sur passe arrière, etc.).

Les effets sur les apprentissages : la situation conduit les équipes à identifier leurs points forts pour mettre en place un projet tactique et à analyser le jeu de l'équipe adverse (points forts et faibles) pour lui imposer des contraintes difficiles.

De nouvelles alternatives d'attaque sont expérimentées, et feront l'objet de situations décrochées (ateliers d'entraînement). En orientant le jeu des adversaires sur certaines formes d'attaques, les équipes peuvent envisager des stratégies pour les contrer et ainsi aborder une première étape dans la mise en place d'un projet défensif. Les 3 AFL sont visés simultanément :

- le projet de performance consiste à être efficace dans les actions réalisées afin de gagner la rencontre en développant de nouvelles modalités d'attaque et de défense (AFL1) ;
- le projet d'entraînement est enrichi par la connaissance de nouvelles alternatives d'attaque à maîtriser (AFL2) ;
- le projet de compétence s'enrichit par la connaissance de l'activité de l'équipe adverse et de l'élaboration de stratégies pour la contrer (AFL1 et AFL3).



Une évaluation possible

Au regard des objectifs retenus (projet EPS, choix des APSA, contexte de la classe, programmation des séquences), les modalités d'évaluation sont formalisées selon 4 degrés d'acquisition, référencées aux 3 AFL (tableau 2). Tout ce qui est enseigné n'est pas évalué (le savoir s'échauffer, l'organisation de l'équipe, etc.) pour que l'outil reste opérationnel.

Ces modalités sont présentées aux élèves en début de séquence afin qu'ils puissent auto-évaluer régulièrement leur activité au cours de la séquence. Il est aussi possible de demander aux élèves d'être situés par les autres élèves : les débats ou désaccords entre les élèves sont intéressants pour comprendre, intégrer et affiner les critères d'évaluation. Le rôle de l'enseignant est fondamental pour envisager le processus de transformation adapté, de préciser ses attentes et les progrès possibles.

Il peut en outre proposer un barème pour transformer ces degrés de réussite en note, barème évolutif en cours de séquence par la pondération ou la valorisation de certains items ou aspects. L'évaluation est ainsi appréhendée comme constitutive du processus d'enseignement et d'apprentissage¹⁵ et perçue en tant que telle, et non comme une sanction.

La reconnaissance institutionnelle de l'EPS comme discipline scolaire repose selon P. Arnaud¹⁶, sur trois piliers que nous pouvons réinterroger au regard des enjeux actuels de son enseignement au lycée :

- *son intégration scolaire* : seule discipline obligatoirement enseignée de l'école



Score et bonus

Le niveau de maîtrise prend en compte le nombre de points marqués et les points de bonus : par exemple, avec un score de 5 pts et 0 bonus la maîtrise est insuffisante, avec un score 10 pts et au moins 2 bonus marqués, la maîtrise est satisfaisante.

Pts bonus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
0	Red														
1	Red														
2	Red														
3	Red														
4	Red														

T2 - Indicateurs et degrés de maîtrise pour l'évaluation des attendus de fin de lycée

Indicateurs retenus		Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
AFL 1	S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard du rapport de force				
	Points et bonus marqués	Selon fiche de score			
Séquence 1	Capacité à faire basculer le rapport de force.	Régulièrement en défaveur de son équipe. Jeu stéréotypé et inefficace.	Occasionnellement en faveur de son équipe. 1 alternative d'attaque (souvent en renvoi direct).	Occasionnellement en faveur de son équipe. 2 alternatives d'attaque.	Régulièrement en faveur de son équipe. 2 alternatives d'attaque (alterne conserve et renvoi).
	Points et bonus marqués	Selon fiche de score			
Séquence 2	Capacité à faire basculer le rapport de force.	Occasionnellement en faveur de son équipe. 1 alternative d'attaque (souvent en renvoi direct).	Occasionnellement en faveur de son équipe. 2 alternatives d'attaque.	Régulièrement en faveur de son équipe. 2 alternatives d'attaque (alterne conserve et renvoi).	Souvent en faveur de son équipe. Grande variété des alternatives d'attaque (1,2, 3 touches, placées ou frappées...).
AFL 2	Se préparer et s'entraîner, individuellement et collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel				
Séquence 1	Répéter et persévérer pour améliorer l'efficacité de ses actions	Travaille uniquement si l'enseignant est à côté et le sollicite.	Mise en action lente. Doit être guidé pour travailler.	Travaille régulièrement mais doit parfois être recadré sur les critères d'exécution.	Se met en action seul. Comprend l'intérêt de la répétition (et du respect des critères) pour progresser.
Séquence 2		Mise en action lente. Doit être guidé pour travailler.	Travaille régulièrement mais doit parfois être recadré sur les critères d'exécution.	Se met en action seul. Comprend l'intérêt de la répétition (et du respect des critères) pour progresser.	Se met en action tout seul. Comprend l'intérêt de la répétition (et du respect des critères) pour progresser. Élément moteur pour son équipe.
AFL 3	Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire				
Séquence 1	Assumer des rôles d'organisateur et de coach pour performer collectivement	Ne peut assumer un rôle social d'aide à la pratique.	Assume avec l'aide d'un camarade un rôle social.	Assume en autonomie et avec efficacité au moins 1 rôle social (organisateur ou coach).	Assume en autonomie et avec efficacité les rôles d'organisateur et de coach.
Séquence 2		Coach peu attentif, peu dynamique (encouragements réduits, conseils inadaptés).	Statique sur le côté. Encourage et propose des conseils très généraux.	Encourage et formule des conseils adaptés à son équipe.	Conseils adaptés au regard des points forts et faibles de son équipe et de l'équipe adverse.
	Indicateurs retenus	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise

maternelle au lycée, avec un horaire dédié, garantie d'acquisitions fondamentales pour l'ensemble des élèves, notre responsabilité est de ne laisser aucun élève sur le bord du chemin afin que le lycée soit en mesure de préparer l'ensemble des élèves à poursuivre une activité physique régulière, dont nous connaissons tous les bénéfices ;

- **sa représentativité culturelle** : envisagée à travers les cinq champs d'apprentissage comme support d'enseignement et la déclinaison des attendus de fin de lycée dans chacun d'entre eux. L'utilisation d'un cadre notionnel commun entre l'école, le collège et le lycée (général, technologique ou professionnel) assure une culture commune, une forme d'homogénéité de l'enseignement de l'EPS à la française, et lui donne une lisibilité externe et interne ;
- **son utilité sociale** : à travers ses finalités, deux lignes de force se dégagent, la santé, avec la construction d'un habitus corporel,

et l'engagement citoyen.

Au lycée, accrocher l'ensemble des élèves en saisissant les marges d'autonomie et d'initiatives essentielles pour nous adapter au contexte spécifique de chaque établissement, c'est le défi que nous devons relever.

Marc Bertholon,
Enseignant agrégé d'EPS, Collège Montchapet, Dijon (21).

Laetitia Imbert,
Faisant fonction d'IA-IPR EPS académie de Dijon.

Julien Metzler,
IA-IPR EPS, académie de Dijon.

1. BOEN spécial n° 1 du 22/01/2019 et BOEN spécial n° 5 du 11/04/2019.
2. SEVE C., TERRÉ N., *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert sur le futur*, Dossier EP&S n° 84, Éd. EPS, 2016.
3. Cf. : *Le rapport de la commission nationale des examens* (2018).
4. ÉLOI-ROUX V., « Nouveaux programmes d'EPS des lycées généraux, technologiques et professionnels », *Revue EP&S* n° 384, avril-mai 2019.

5. DHELEMMES R., « Des situations de « ref(v)érence aux formes de pratique sociale », *Cahier du CEDRE* n° 4, 2004.
6. PORTE M., « Qu'est-ce qu'une tranche de vie de handballeur », *Contrepied*, HS n° 6, 2013.
7. METZLER J., *Cahier du CEDRE*, n° 4, 2004, n° 7, 2007 et n° 11, 2011, et vidéo de l'AEPS sur youtube.
8. COSTON A., UBALDI J.L., « Une EPS malade de ses non choix » *Cahier du CEDREPS* n° 7, 2007.
9. MÉARD J., BERTONE S., EUZET J.-P., « Quand on débute en EPS », *Cahiers pédagogiques*, n° 367-368, 1998.
10. VIGNERON C., *La construction des inégalités de réussite en EPS au bac entre filles et garçons*, thèse de doctorat, 2004.
11. MERLE P., « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, 2012.
12. ANTIBI A., « La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? », *Math'adore*, 2003.
13. ESCRIVA-BOULLEY G., TESSIER D. ET SARRAZIN P., « La motivation autodéterminée », in TRAVERT M. ET REY O. (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EP&S n° 85, 2018.
14. GOIRAND P., « Le projet de l'élève », *revue Spirales*, n° 7, 1994.
15. LOONEY J., « Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System ? », OECD Education Working Papers, n° 58 (2011), in *Dossier de veille de l'IFE*, n° 94, Septembre 2014 Évaluer pour (mieux) faire apprendre.
16. ARNAUD P., « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement » *Revue française de pédagogie*, n° 89, 1989.

